

Dorota Pauluk – W blasku ideałów i w cieniu codziennego życia – uniwersytet wczoraj, dziś i jutro

Streszczenie

Celem artykułu będzie przedstawienie uniwersytetu jako specyficznej instytucji, w której obok ideałów istniały zawsze trudności związane z codziennym funkcjonowaniem. Jako tak rozumiana instytucja, współczesny uniwersytet boryka się z wieloma złożonymi problemami, które mogą prowadzić do podważania jego wielowiekowej misji, to jest kształcenia i wychowywania elity społecznej. Niniejsze rozważania mają na celu wskazanie potencjalnych uwarunkowań kryzysu tradycyjnego modelu uniwersytetu. Wśród przyczyn spadającego prestiżu tejże instytucji wskazuje się na: komercjalizację, umasowienie, rozwój technologii cyfrowych i telekomunikacyjnych, biurokrację, upolitycznienie, popularność trendów postmodernistycznych oraz nurtów krytycznych w naukach społecznych, itp. Dyskusje i kontrowersje prowokują do poszukiwania takich modeli uniwersytetu, które byłyby adekwatne do zmieniającej się rzeczywistości. Z jednej strony postuluje się zachowanie wierności pewnym cechom tożsamościowym tradycyjnego uniwersytetu, z drugiej – wychodzenie naprzeciw wyzwaniom współczesności oraz oczekiwaniom różnych podmiotów życia społecznego, w tym i samych studentów.

Abstract

An aim of this paper is to present the university as a specific institution, where always apart of ideals coexisted everyday life problems. The modern university tries also to solve many complex problems that lead to the undermining of the centuries-old mission – training and education of the social elite. I try to show determinants of the crisis of traditional university model. Among numerous reasons of the declining prestige it may be pointed out: commercialization, mass-appeal, the development of digital technologies and telecommunications, bureaucracy, politicization, popularity of postmodern and critical trends in the social sciences, etc. Discussions and controversy provoke the search models of universities, adequate to changing reality. It is postulated on the one hand, to maintain loyalty to certain traditional features of an identity of the university, on the other hand, to anticipate these challenges and expectations of various social actors, including the students themselves.

Uniwersytet jest jedną z najstarszych instytucji, która przetrwała do dnia dzisiejszego. W historii swojego rozwoju ma okresy świetności i splendoru, ale także upadków i kryzysów, czasy wielkich reformatorskich myśli oraz skostnienia i dogmatyzmu przenikającego tak treść programów, jak i metod nauczania, pielęgnowania szeroko rozumianej autonomii, ale i zależności od wpływów zewnętrznych (Kościoł, państwo narodowe, państwa totalitarne, sponsorzy itp.). Zawsze realizował on ważne społeczne i kulturowe zadania, przez co pozostawał w centrum uwagi i poddawany był surowemu osądowi.

Specyficzny charakter tej instytucji naukowej i edukacyjnej konstituował się zarówno w wyniku refleksji oraz działań ludzi związanych z uniwersytetem, jak i pod wpływem oczekiwań społecznych. Naznaczony piętnem określonej epoki historycznej niejednokrotnie zabiegał o utrzymanie swojej tożsamości poprzez odwoływanie się do swoich korzeni, wychodząc jednocześnie naprzeciw wyzwaniom jakie niosła przyszłość. W jego murach zawsze też ścierały się ideały z szarą codziennością życia akademickiego, sfera sacrumwspółistniała ze sferą profanum, zaś wśród „ludzi uniwersytetu” znajdowali się zarówno zwykli „uprawiacze nauki”, jak i tacy, dla których dążenie do zaspokojenia ciekawości na drodze naukowych dociekań stanowiło szczerą pasję, skutek ciągłego zadziwienia światem.

Także współczesny uniwersytet jest wrażliwy na dokonujące się wokół niego przemiany. Podobnie jak inne instytucje boryka się z mnóstwem złożonych problemów. Wiele kontrowersji i dylematów dotyczy jego wymiaru instytucjonalnego: struktury, funkcji, doboru treści kształcenia, określenia wartości, które zamierza realizować i celów, do których dąży. W wymiarze podmiotowym stawiane są pytania o etos pracownika naukowego i etos studenta, wzajemne relacje ludzi współtworzących wspólnotę akademicką – kadrę naukowo-dydaktyczną, studentów i pracowników administracji.

1. Uniwersytet w kontekście swojej historii

a. Uniwersytet średniowieczny

Choć za wzorzec europejskiego uniwersytetu uważa się starożytne ośrodki kształcenia wyższego, takie jak: Akademia Platona, Liceum Arystotelesa czy aleksandryjski Musejon ze słynną biblioteką, to wyraźnie akcentuje się, że: „Uniwersytet jest dziełem średniowiecza, zrodzonym z jego sposobu widzenia Człowieka, Natury i Boga. Czymś równie szczególnym, równie oryginalnym w historii cywilizacji, jak na przykład śpiew gregoriański czy muzyka polifoniczna. Wszystkie cywilizacje mają swoją literaturę i swoje katedry, swoich świętych i swoje ewangelie. Wszystkie wiedzą, co jest święte i co pobożne. Wszystkie dawały dowody zmysłu twórczego w dziedzinie sztuki, myśli i duchowości. Lecz tylko jedna, europejska kultura średniowiecza stworzyła uniwersytety, od Bolonii po Kraków, od Paryża po Toledo, od Oksfordu po Uppsagę” (Moulin, 2002, 7).

Prawdziwy rozkwit uniwersytetu przypada na XIII i XIV wiek. Był on instytucją-autorytetem, centrum życia naukowego i kulturalnego. Powstanie uniwersytetu w danym państwie stanowiło wyraz jego nobilitacji, dawało mu szansę wejścia do kręgu kultury umysłowej ówczesnej Europy. Władca, który nie dbał o rozwój uniwersytetu, narażał się na miano tyraństwa (Baszkiewicz, 1997).

Trzynasty wiek uważany jest za wiek korporacji i cechów, w tym także za stulecie uniwersytetu, czyli cechu nauczycieli i studentów – universitates magistrorum et scholarium. Stopniowo uniwersytety wrastały w życie umysłowe średniowiecznych miast, a ich niezależność gwarantowały trzy przywileje: autonomia prawna, prawo do strajków oraz monopol na wydawanie stopni naukowych (le Goff, 1994).

Trzynastowieczny uniwersytet, obok autorytetu władzy duchownej i świeckiej, staje się władzą symbolizującą potęgę nauki (Baszkiewicz, 1997). Do podstawowych zadań uniwersytetu – w myśl bulli papieża Urbana VI – należało: „przepędzanie chmur ignorancji”, „stawianie czynów i dzieł w świetle prawdy”, bycie społecznie użytecznym „równie wspólnocie, jak i postronnym” oraz „przysparzanie ludziom szczęśliwości” (za: Moulin, 2002, 8).

Za najstarsze i za najznajomniejsze uważane były uniwersytety w Paryżu i Bolonii. Dały one początek odmiennym wzorom ustrojowym naśladowanym przez inne uniwersytety. Uniwersytet paryski był cechem profesorów opłacanych przez Kościół, z priorytetem teologii oraz silną kontrolą papieską. Uczelnia na wzór boloński stanowiła cech studentów, którzy wybierali sobie profesora, płacili mu za naukę oraz narzucali swoje wymagania.

Ponadnarodowy wymiar uniwersytetu ukonstytuował się dzięki dominującemu wśród ludzi średniowiecza ujednoliconemu światopoglądowi, powszechności języka łacińskiego wśród ówczesnych intelektualistów oraz szacunku dla wiedzy utożsamianej z mądrością. Cała inteligencja średniowieczna żywiła przekonanie, że niezależnie od wybranych studiów konieczne jest zdobycie wykształcenia ogólnego i ukończenie fakultetu sztuk wyzwolonych. Uniwersytet miał kształtować umysły, ale przede wszystkim chrześcijan i obywateli dbających o wspólne dobro. Robert z Sorbon pisał: „Przyuczamy dzieci nasze do sztuk wyzwolonych nie dlatego, iż zdolniśmy cnotliwymi ich uczynić, ale dlatego, iż tym sposobem duszę ich na przyjęcie cnoty przygotować możemy” (za: Moulin, 2002, 165).

Średniowieczny uniwersytet funkcjonował jako wspólnota uczących się i nauczających. Dzięki źródłom historycznym wiemy, że spotykając się ze swoimi uczonymi mistrzami, studenci szanowali ich za wiedzę, doświadczenie i autorytet, bowiem powszechne było przekonanie, iż „ten, kto powstaje przeciwko szafarzom wiedzy, nie jest jej godzien” (Moulin, 2002, 50). W codzienności życia akademickiego „zawsze bywali profesorowie wybitni, popularni, o wielkim autorytecie, oraz kiepscy belfrowie, od których uciekali studenci na uniwersytecie i których poza uniwersytetem nikt nie prosił o fachowe ekspertyzy” (Baszkiewicz, 1997, 109). Znane były przypadki nauczycieli, którzy, aby zapracować na swoje utrzymanie, podejmowali się zajęć sprzecznych z ich powołaniem zawodowym, np. pożyczali studentom pieniądze na wysoki procent czy brali łapówki przy egzaminach. Znakomitych uczonych-mistrzów młodzież szukała w wielu europejskich miastach. Podstawowym ich zadaniem było przygotowanie młodych ludzi do stosowania wiedzy w praktyce zawodowej: medyków, teologów, pracowników instytucji duchownych i świeckich. „Pulsowała też motywacja inna, badawczej dociekliwości uczonych, a więc

ich curiositas wiedzy o Bogu, o człowieku, o świecie przyrodzonym i nadprzyrodzonym" (Gieysztor, 1998, 9).

W codziennym życiu akademickim nauczyciele-mistrzowie starali się traktować swoich uczniów życzliwie, czy wręcz po ojcowsku. Od uczonych oczekiwano skromności, wzajemnego do siebie szacunku, pokory, samokrytycyzmu i nieustannego poszukiwania prawdy. Nawet po opuszczeniu murów uczelni studenci utrzymywali kontakt ze swoimi profesorami, chwalać ich wielkość i mądrość. Nie przeszkadzało im to jednocześnie żartować z niektórych przywar swoich mistrzów, np. zarozumiałości (Moulin, 2002).

Z kolei studiującą młodzież potępiano za: rozwiążość, awanturnictwo, kradzieże, lekceważenie spraw religijnych, autorytetów, przyjmowanie laickiej skali wartości, a także bezrefleksyjne zapisywanie wykładów oraz niechęć do nauki, o czym można się przekonać, czytając następujący fragment: „Leniuchy wałęsają się od jednego mistrza do drugiego, na wykłady chodzą dlatego, by nie stracić przywilejów studenckich” (za: Baszkiewicz, 1997, 98). Studenci z Bolonii przypominali natomiast klientów, którzy, jako że płacili za swoją naukę, mieli wysokie wymagania co do swojego kształcenia oraz kadry nauczającej.

b. Uniwersytet nowożytny

Po okresie zastoju i upadku uniwersytetów w XV wieku, w drugiej połowie XVII wieku oraz przez cały wiek XVIII trwały reformy, których celem było przywrócenie utraconego przez nie prestiżu i autorytetu. Dokonujące się powoli przemiany doprowadziły z czasem do powstania uniwersytetu nowożytnego: uniezależniającego się od wpływów władz kościelnych, wprowadzającego języki narodowe jako wykładowe, zwiększającego swobodę badań naukowych oraz wypracowującego nowatorskie metody pracy dydaktycznej. Głównym zadaniem uniwersytetu stało się kształcenie urzędników i nauczycieli, którzy oddani będą państwu narodowemu. Nadal jednak główne powołanie tej instytucji stanowi przekazywanie wiedzy uniwersalnej i edukacja społecznych elit.

Nowy etap w rozwoju uniwersytetów europejskich przypadł na wiek XIX. Wzorem dla tej instytucji stał się – założony w 1810 roku przez Wilhelma von Humboldta – uniwersytet w Berlinie. Model przezeń zaproponowany rozprzestrzenił się nie tylko w Niemczech, ale również w wielu krajach świata, w tym w Polsce. Za cel stawiał sobie służbę państwu i był przez nie finansowany. Wypromował on takie cechy, jak: wolność badań, nauczania i studiowania, nierozłączność badań i nauczania oraz autonomię wewnętrzną uczelni.

Jego powstanie było wyrazem sprzeciwu wobec oświeceniowego, czyli szkolnego, sposobu uczenia i nauczania: „(...) idea uniwersytetu jaka rozwinęła się w ciągu ostatnich dwóch stuleci, w istocie wszędzie oznacza przejście od doctryna do badania lub, by użyć określenia Humboldta: przejście do <<nauki, która nie jest jeszcze całkowicie odkryta>>. Nazywamy to badaniem, a przyczynianie się do badań uznajemy za najgłębiej związane z ideą uniwersytetu. Udział w badaniu naukowym nie jest jednak przygotowaniem do zawodu, w nauce, którą można zastosować, lecz oznacza kształcenie („Bildung”), napisze H.-G. Gadamer (Gadamer, 2008, 241). Idea Bildung dla Humboldta oznaczała dystans do tego, co użyteczne i pożyteczne, na rzecz „życia w ideach”, które miało łączyć studentów w dochodzeniu do wiedzy otwierającej horyzonty całej rzeczywistości i przekraczającej tę rzeczywistość. Warunkiem realizacji tego zadania jest potrzeba pracy w samotności i w wolności.

W uniwersytecie nowego typu nacisk położono na samodzielne kształcenie się studentów, ucząc bardziej poprzez zadawanie pytań niż dawanie gotowych odpowiedzi. Wprowadzono seminaria, laboratoria, wykłady monograficzne wdrażające do rozwiązywania problemów. Nauka miała być ukazywana studentowi w swojej „niezupełności i nieostateczności”, a poszukiwanie prawdy wolnej od uprzedzeń uznano za hasło przewodnie działalności naukowo-dydaktycznej.

Zwolennikami takiego modelu uniwersytetu w Polsce byli m.in.: S. Hessen, K. Twardowski, T. Czeżowski.

2. Współczesny uniwersytet – próby poszukiwania uwarunkowań jego słabości

Przez wieki powołaniem uniwersytetu było budowanie ładu i porządku w oparciu o rozum i uznawane wartości. Pomimo tego, że był on postrzegany jako „wieża z kości słoniowej”, gdzie nie do końca wszystko było zrozumiałe i jasne, to jednak dawał nadzieję, że takim się stanie. Wskazuje się, że w czasach

współczesnych wszechobecny chaos dominuje nad uniwersytetem, ten zaś zatracą powierzoną mu w przeszłości misję.

Coraz częściej stawia się pesymistyczne diagnozy, mówiąc o słabościach, dysfunkcjach, zagubieniu, zmierzchu, schyłku, upadku, kryzysie czy śmierci współczesnego uniwersytetu, o jego nieadekwatności do rzeczywistości, niezdolności przygotowania młodzieży do zadań, które stawia życie. Jego niedomagania często utożsamia się z odejściem od idei tradycyjnego modelu, od jego cech tożsamościowych, takich jak: przekaz wiedzy ogólnej, poszukiwanie i upowszechnianie prawdy, dbanie o integralność wiedzy, badań i nauczania, autonomię zewnętrzną i wewnętrzną.

Pojawiają się argumenty, że spadający prestiż tej instytucji jest skutkiem ulegania nowym modom i trendom, globalizacji, umasowienia, komercjalizacji, „uzawodowienia” i biurokratyzacji. Negatywnie ocenia się spadek jakości kształcenia i wartości dyplomów, zanikanie bezpośrednich relacji w kontaktach między studentami a nauczycielami akademickim, ignorowanie wychowawczej funkcji uniwersytetu, odrzucanie zintegrowanej wiedzy o świecie, wartości obiektywnych na rzecz kształcenia eksperckiego, obniżanie progu intelektualnych wymagań wobec przyszłych studentów, a także występowanie zachowań sprzecznych z normami etycznymi i zasadami moralnymi wśród członków społeczności akademickiej.

a. Polityka i ideologia

Zaistniała sytuacja prowokuje do poszukiwania uwarunkowań takiego stanu rzeczy. Rekonstrukcja toczących się dyskusji pozwala wnioskować, że istnieje zgoda co do tego, iż współczesny uniwersytet jest w złej kondycji, jednak przyczyny niekorzystnych zjawisk interpretowane są z pozycji odmiennych perspektyw światopoglądowych. Głos zabierają wybitni przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych w Polsce, przytacza się też wypowiedzi autorów zagranicznych.

I tak B. Readings dowodzi, że uniwersytet przestał być wytwórcą i strażnikiem kultury narodowej. Po upadku oświeceniowej koncepcji rozumu nie jest już częścią historycznego projektu kultury, znajduje się w stadium własnej posthistorii. Globalizacja („amerykanizacja”) prowadzi do schyłku modelu tej instytucji w ujęciu niemieckich idealistów. Uniwersytet przypomina transnarodową instytucję biurokratyczną powiązaną z ponadnarodowymi ośrodkami władzy, takimi jak Unia Europejska. W jego murach promuje się pojęcie „doskonałości” w techno-biurokratycznym rozumieniu, a eliminuje się pojęcie kultury (Readings, 2002).

Wielu znawców problemu wskazuje na lata 60. minionego wieku jako moment przełomowy dla współczesnego uniwersytetu. Przemawia za tym zarówno sytuacja młodzieży, zmiana jej statusu, jak i dogodny klimat społeczny sprzyjający krytyce wszelkich instytucji kształcących. Uniwersytet został więc poddany surowej ocenie. W wystąpieniach radykalizującej się i wyemancypowanej młodzieży w Stanach Zjednoczonych oraz Europie Zachodniej wyartykułowano żądania demokratyzacji najbardziej prestiżowych uczelni. Opowiedziano się za uniwersytetem autonomicznym, krytycznym i samorządnym. Domagano się oddania władzy w ręce studentów i młodszych pracowników naukowych, głosząc jednocześnie konieczność walki z feudalną pozycją profesora. Rozprawiono się z mitem wielkiego posłannictwa i społecznej misji uniwersytetu, wskazując drugie oblicze akademii, tj. podtrzymywanie niesprawiedliwego porządku społecznego. W manifestie kontestującej młodzieży z Berkeley czytamy: „Studenci nie powinni uznawać fałszywego autorytetu Senatu, Rady Wydziału ani administracji. Każdy ma prawo wybrać, czego chce się uczyć, od kogo i w jaki sposób. (...) Obalimy mit, że Uniwersytet to uświęcona instytucja intelektualna, której istnienie oparte jest na szczególnych prawach. Przekształcimy Martwą Maszynę, która okrada nasz kraj i deprawuje umysł, bądź też zatrzymamy ją” (Jawłowska, 1975, 65).

Głęboki wstrząs w obrębie uniwersytetów w wielu krajach świata stał się impulsem do wszczęcia dyskusji nad racją ich istnienia, nad funkcjami i celami, które mają realizować. Za jedną z najistotniejszych przyczyn upadku klasycznej idei uniwersytetu uważa się pojawienie się – w połowie minionego wieku – nurtów związanych z teorią krytyczną i postmodernizmem. Rozbudziły one sceptycyzm i nieufność wobec uniwersytetów jako instytucji tworzących oraz przekazujących wiedzę. Rekonstrukcja debaty na temat współczesnego szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych obrazuje procesy, które zaowocowały „desakralizacją” wiedzy, odrzuceniem jej jako źródła prawdy i mądrości. Czynniki te obaliły „kanon wiedzy akademickiej” – doprowadziły do uznania, że jest on nie do przyjęcia, gdyż promuje: „elitarnie ideologie oraz ideologie zachodniego imperializmu, rasizmu i seksizmu...” (Melosik, 2009, 95).

Problematyczną kwestią okazała się również obecność wartości: wolności i prawdy. Teoretycy postmodernistyczni odrzucają poszukiwanie uniwersalnej prawdy. Ich zdaniem praktyka ta zawsze prowadzi do narzucania władzy. Dopuszcza się natomiast istnienie osobistych, zdecentrowanych, zdeintegrowanych, specyficznie lokalnych form prawdy (Melosik, 2009).

Sprzeniewierzeniem rzeczywistej misji uniwersytetu było powierzenie mu funkcji usługowej wobec społeczeństwa. Od końca II wojny światowej, jak argumentuje G. Himmelfarb, zadaniem uniwersytetów stało się rozwiązywanie problemów związanych z zanieczyszczeniem środowiska, ubóstwem, przestępczością, dyskryminacją mniejszości itp. Naturalną kolejną rzeczą punkt ciężkości został przesunięty z tzw. kształcenia liberalnego na kształcenie użyteczne społecznie osadzone w popularnych ideologiach. W konsekwencji nastąpiło upolitycznienie uniwersytetów, gdzie: „rasa, klasa, płeć stanowią „trójkę świętą”, która rządzi edukacją w Ameryce” (Himmelfarb, 2009, 84). Znaczna część wybitnych profesorów deklaruje swoje zaangażowanie dla konkretnych grup społecznych czy ideologii, przy jednoczesnym odrzuceniu wymiaru aksjologicznego i antropologicznego: „(...) z lekceważeniem wyraża się o idei prawdy, wiedzy i obiektywizmu, uważając za naiwne i w najlepszym razie fałszywe, a w najgorszym – oszukańcze i despotyczne. W istocie same te słowa – prawda, wiedza i obiektywizm – zazwyczaj pojawiają się w naukowych periodykach i książkach w cudzysłowie, który ma wskazywać, jak bardzo są złudne. Przede wszystkim chodzi o krytykę prawdy. Jest to bez wątpienia produkt uboczny upolitycznienia uniwersytetu...” (Himmelfarb, 2009, 85-86).

Również L. Kołakowski uważa, że zagrożeniem dla uniwersytetu nie jest ani jego umasowienie, „uzawodowienie”, utrata zaufania społecznego, ani lenistwo studentów i nauczycieli, tylko „inwazja mody umysłowej, która chce unieważnić kryteria poznawcze wiedzy i samą wartość prawdy w sensie ustalonym w kulturze naszej” (Kołakowski, 1994, 11).

Inni autorzy wiążą kryzys dwudziestowiecznych uniwersytetów z niekorzystnym oddziaływaniem władz państw totalitarnych, gwałtownym rozwojem nauk szczegółowych i ich metodologii, pojawieniem się konkurencyjnych wobec uniwersytetów jednostek tworzących własne instytucje kształcące i dydaktyczne, wreszcie z przesunięciem filozofii i nauk humanistycznych na margines kształcenia uniwersyteckiego (Mezei, 2009, 39). Do tej ostatniej kwestii nawiązuje również A. MacIntyre. Jego zdaniem fragmentaryzację uniwersytetu należy łączyć z podziałem badań na niepowiązane ze sobą dyscypliny naukowe oraz z odrzuceniem filozofii i teologii jako fundamentalnych przedmiotów w procesie studiowania. Z kolei traktowanie studentów jako konsumentów, których wymaganiom trzeba się podporządkować, owocuje przygotowywaniem dobrze wyćwiczonych specjalistów o zniekształconym i jednostronnym rozwoju intelektualnym (MacIntyre, 2005).

Podobna myśl przewija się w książce *Umysł zamknięty*, zwłaszcza w znamienym podtytule: *O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*. A. Bloom przekonuje, że uniwersytet nie jest już siedliskiem rozumu. Zlekceważenie znaczenia nauk humanistycznych i promowanie wiedzy specjalistycznej przesądziło o upadku klasycznych uniwersytetów, a uprzywilejowało uczelnie techniczne i ekonomiczne (Bloom, 1987).

Z innej perspektywy na osłabienie pozycji uniwersytetu w życiu społecznym patrzy przedstawiciel orientacji krytycznej w naukach społecznych H. Giroux. W jego opinii instytucja ta podporządkowana została interesom prywatnym i rządowym, partiom politycznym, instytucjom militarnym i ekonomicznym: „Krytyczne myślenie znajduje się pod ostrzałem we wszystkich sferach publicznych, a zwłaszcza w szkolnictwie wyższym, wraz z tym jak prawicowi ideologiczni nadgorliwcy i fundamentaliści chrześcijańscy legitymizują niepokohamowanie kwitnący antyintelektualizm i sztywny moralizm, napędzane głębokim uprzedzeniem przeciw odwołaniom do rozumu, nieposłuszeństwa obywatelskiego, dialogu i świeckiego humanizmu” (Giroux, 2008, 222). Uniwersytet kształci młodzież na biernych i konformistycznych obywateli, których cechuje poprawność polityczna i akceptacja zastanego porządku społecznego. Instytucja ta dostarcza państwu siły roboczej, służącej kapitalistycznej gospodarce i wymogom rynku pracy. Uniwersytet – w opinii cytowanego autora – powinien być, a nie jest, „siedzibą oporu pedagogicznego i politycznego”, miejscem kształcenia obywateli zdolnych do przeobrażenia świata i rozwiązywania globalnych problemów (Giroux, 2008, 230).

Za przyczynę odchodzenia od tradycyjnie ujmowanej idei uniwersytetu uważa się również ukryte cele procesu bolońskiego, bowiem kształtowanie europejskiej przestrzeni akademickiej realizuje się przede wszystkim drogą biurokratyczną. Nie należy mieć złudzeń, o czym wzmiankował już Readings, że idee europejskiej wspólnoty akademickiej służą określonym celom politycznym (Czerepaniak-Walczak, 2006, 415-416).

b. Komercjalizacja i „uzawodowienie”

We współczesnym uniwersytecie ścierają się dwa porządki: Prometeusza i Hermesa. Pierwszy oddaje ducha uniwersytetu nastawionego na poszukiwanie prawdy i rozwijanie krytycyzmu, drugi – podporządkowany prawom rynku dąży do doraźnych, efektywnych celów (Czerepaniak-Walczak, 2006). Osłabienia pozycji uniwersytetu poszukuje się w sposobie podejścia do wiedzy uniwersyteckiej: nie jako do wartości autotelicznej (zdobywanie wiedzy dla niej samej), ale jako wartości instrumentalnej, służącej konkretnym celom praktycznym czy zawodowym (Bauman, 2001). Początek tego zjawiska dostrzegany jest w trendach sekularyzacyjnych i postępującej specjalizacji uniwersytetów po rewolucji francuskiej. Były one przede wszystkim skutkiem odrzucenia ideału kształcenia integralnego oraz efektem dynamicznego rozwoju dyscyplin szczegółowych. Proces „uzawodowienia” uniwersytetów pogłębił się wraz z rozwojem przemysłu.

Już na początku XX wieku pojawiały się obawy, że rozwój uniwersytetu zmierza w kierunku modelu amerykańskiego, gdzie wielkie instytucje medyczne czy przyrodnicze zamieniane są w kapitalistyczne przedsiębiorstwa państwowe. Obecnie mówi się wręcz o dialektycznej jedności ekonomii oraz uniwersyteckiego nauczania i badań, gdzie ciekawość i pasja bezinteresownego poznawania są coraz częściej zastępowane przez pazerność.

Uprawianie nauki ulega współcześnie tzw. komercjalizacji. Na nieznaną dotąd w historii skalę nauka i wiedza wprzęgnięte zostały w służbę wielkiej polityki i wielkiego kapitału. Trendy te nakazują traktować wiedzę jak towar, który powinien być wysokiej jakości, użyteczny społecznie i dobrze się sprzedający. Uniwersytet przypomina tym samym instytucję, która świadczy usługi rządowi, sponsorom, prywatnym firmom oraz studentom. Bardzo często ci ostatni domagają się, aby przekazywana wiedza była atrakcyjna, praktyczna, dobrze przekazana i łatwo przyswajalna. Stąd też nie dziwi posługiwanie się przy opisie współczesnego uniwersytetu metaforą supermarketu jako miejsca, w którym towary są łatwo dostępne i mogą być konsumowane (Hejwosz, 2010).

Zasadniczym zadaniem takiej instytucji jest przygotowanie siły roboczej, wyspecjalizowanych ekspertów, na których istnieje zapotrzebowanie na rynku pracy i wśród pracodawców. Uniwersytet, rezygnując z funkcji wychowawczej, staje się zawodową szkołą wyższą ukierunkowaną na realizację celów praktycznych, w której pokawałkowana wiedza pozbawiona zostaje humanistycznego kontekstu (Bauman, 2003).

Dużą wagę przywiązuje się natomiast do profilowania programu studiów pod kątem obecności w nich nauk ścisłych i ekonomii. Konsekwencją tego jest hierarchizacja poszczególnych dyscyplin naukowych w uniwersytecie, przyznanie prymatu naukom przynoszącym zyski – tym związanym z postępem technicznym, przemysłem, telekomunikacją, informatyką, zarządzaniem – przed dyscyplinami humanistycznymi. W efekcie w harmonogramach studiów sukcesywnie zawęża się listę przedmiotów teoretycznych, które traktowane są jako bezużyteczny i niepraktyczny „humanistyczny skansen”.

Silna konkurencja, kierowanie się twardymi zasadami marketingu i prawami rynku sprawia, że to one wyznaczają przedmiot, metody i cele badawcze, które definiowane są w kategoriach natychmiastowo użytecznych rezultatów komercyjnych, technicznych, militarnych czy administracyjnych (Melosik, 2009). Wśród znacznej części „ludzi uniwersytetu” pojawia się akceptacja nowego obrazu akademickiej rzeczywistości. Z kolei przeciwnicy tego porządku, zauważając, że uniwersytet zatracza powołanie, jakim była niezgoda na zastaną postać świata, stawiają przygnębiającą diagnozę: „Osłabła atrakcyjność uniwersytetu jako miejsca kształtowania się życia opartego na stałym obowiązku krytycznego myślenia; przestał on frapować jako instytucja, która umożliwia nieustanne ćwiczenie owej nigdy niezасыpiającej intelektualnej czujności. Podejrzliwość intelektualna spadła w cenie, w miarę jak rosła wartość umiejętności mających praktyczne walory rynkowe. Dawniej każdy przedmiot był godzien krytycznej, wnikliwej uwagi uniwersytetu, dzisiaj uwaga skupia się na tym, co pomaga przystosować się do

okoliczności i co, w konsekwencji, przyniesie posiadaczowi danych umiejętności odpowiednie wartości ekonomiczne” (Sławek, 2002, 12).

c. „Patologie i epidemie”

Kwestie moralnego i etycznego aspektu funkcjonowania uniwersytetu podejmuje wielu przedstawicieli świata nauki, gdyż, jak się wskazuje, nie ma tradycji uniwersyteckiej bez etosu pracownika naukowego. Etos ten zostaje naruszony, gdy dochodzi do „rozpadu wartości” (Goćkowski, Woźniak, 2003).

Chaos w sferze wartości oraz zjawiska kryzysowe, które pojawiły się w okresie transformacji ustrojowych, przenikając do różnych instytucji, dotknęły także rzeczywistość akademicką. W tej sytuacji władze wielu uczelni wyższych w Polsce zdecydowały się na przypomnienie swoim pracownikom o podstawowych wartościach obyczajowych i etycznych, zawierając je w sformułowanych przez siebie kodeksach. I tak w kodeksie Uniwersytetu Jagiellońskiego zwrócono uwagę na potrzebę respektowania przez ludzi nauki m.in.: prawdy, odpowiedzialności, życzliwości, rzetelności, tolerancji, uczciwości, wolności nauki i uczonych jako tych wartości „które, ukształtowane przez wielowiekową tradycję, tworzyły autorytet nauki, wyrażając siłę moralną akademickiego świata oraz sens posłannictwa uczonych w promocji etycznych i obywatelskich cnót” (Akademicki Kodeks Wartości UJ).

W kontekście umasowienia i urynkowania szkolnictwa wyższego zmienił się charakter oraz zakres niekorzystnych zjawisk. Można już mówić nie tyle o patologiach, co o epidemiach, „gdyż są powszechne, przenośne i zaraźliwe” (Kwieciński, 2008, 75). O podstawowych grzechach pracowników naukowych oraz przyczynach ich pojawienia się w realiach polskiego życia akademickiego wspomina Z. Kwieciński: „(...) profesura i średnia kadra akademicka potroiła swoje obciążenia, praca naukowa nie tylko przestała być opłacana, ale przestała się opłacać, nastąpiły: masowa „patefonizacja” nauczycieli akademickich, „spieniężanie motywacji” pracy akademickiej, upowszechnienie chciwości jako głównego motywu pracy i relacji akademickich oraz różnych dróg szukania „bocznych furtek”, „tylnych drzwi” i „przejsć na skróty” do karier akademickich (...). Profesorowie i adiunkci stali się towarem rynkowym. Można ich kupić, mogą się sprzedawać, mogą sprzedawać – i czynią to – produkty swojej pracy naukowej, gdyż obowiązuje lojalność wobec sponsora, a nie wobec zasad samej nauki” (Kwieciński, 2008, 73).

Do zachowań sprzecznych z powołaniem pracownika naukowego można dziś zaliczyć: pracę na kilku etatach, badania na zamówienia sponsorów, uprawianie pseudonauki w mediach, podporządkowywanie się „naukowym” modom, fałszowanie danych, korupcję, plagiatstwo, a także brak samokrytycyzmu i ukrywaniu tematów prac oraz wyników badań w obawie przed współpracownikami, którzy mogliby je podkraść lub wyprzedzić w ich rozwiązaniu. „Nasze umiejętności i nasze zdolności są znacznie wyższe, niż można by sądzić po wynikach, jakie uzyskujemy. A winę za ten stan rzeczy ponosi polskie wybujałe poczucie indywidualności”- konkluduje M. Heller (Heller, 2009, 32).

Wiele nieprawidłowości w zachowaniach i postawie kadry naukowej dotyczy sfery obyczajowości. Z różnych źródeł usłyszeć można o przypadkach molestowania seksualnego, alkoholizmu, nieuczciwości w czasie egzaminów, nietolerancji, traktowania „z góry” studentów, nieżyczliwości wobec nich, braku czasu dla ich spraw, itp.

W kontekście przeobrażeń społecznych, jakim podlega uniwersytet, jego idea zostaje podważona także na skutek nieprawidłowości ze strony studiującej młodzieży. Wyniki badań oraz obserwacja codziennego życia uniwersyteckiego pozwalają wskazać m.in. na: dominującą wśród wielu studentów postawę roszczeniową, „pogoń” za dyplomem, a nie wiedzą, kupowanie prac dyplomowych, traktowanie tzw. kserówek za podstawowe źródło informacji, a następnie odsprzedawanie ich za wysoką kwotę swoim kolegom i koleżankom, traktowanie procesu studiowania jako internetowej wymiany myśli z nauczycielem akademickim (np. kiedy student zarobkuje w Anglii), trudności w posługiwaniu się poprawną polszczyzną, kłopoty z używaniem form grzecznościowych oraz z zachowaniem się zgodnym z elementarnymi zasadami kultury, „ściąganie” na egzaminach, wyłudzenie podpisów bez uczęszczania na zajęcia, fałszowanie dat i podpisów w indeksach, zdawanie egzaminów za innych, plagiatstwo, itp.

d. Biurokracja

Do typowych wad, które można wskazać w funkcjonowaniu różnych instytucji, w tym i uniwersytetu, należy zaliczyć biurokrację. Biurokratyzacja życia akademickiego zauważana jest zarówno przez pracowników, którym utrudnia pracę naukową, jak i przez studentów, którym uprzykrza codzienne życie. Dostrzega się, że w polskich uniwersytetach zatrudniona jest zbyt liczna grupa urzędników z biurokratycznymi wadami. Nie posiadają oni odpowiednich kompetencji do pracy ze studentami i bardzo często ujawniają swój arogancki i lekceważący do nich stosunek.

Bez wątpienia rozrost biurokracji stanowi efekt wielu istotnych czynników wzajemnie się warunkujących. Należy tu wymienić np.: ścisłą zależność uniwersytetu od mecenatu państwa, nadmierny rozrost kadry administracyjnej wraz z nadawaniem jej licznych uprawnień (np. etatyzacja) jako wynik minionej epoki oraz konsekwencje wdrażania procesu bolońskiego. Z roku na rok rośnie konieczność zapoznawania się z nowymi przepisami i regulaminami, wypełniania kolejnych dokumentów, sprawozdań, planów i programów nauczania, sylabusów skonstruowanych według nowych wzorów, itp. Jak zauważa M. Malewski: „Przyrost wiedzy naukowej, jej dyscyplinowa specjalizacja, upowszechnienie się kształcenia uniwersyteckiego oraz narastająca potrzeba racjonalizacji funkcjonowania organizacji społecznych, spowodowały zmierzchn wspólnotowej formy uniwersytetu. W miejsce dotychczasowego *universitas scholarum et doctorum* wykształciły się inne formy jego organizacji. Jedną z nich jest organizacja biurokratyczna” (Malewski, 1998, 21).

Tak więc Weberowski „typ idealny” instytucji biurokratycznej można odnieść również do funkcjonowania dzisiejszego uniwersytetu. Przypomnijmy, za niemieckim socjologiem, że biurokrację cechuje: wieloszczeblowa drabina urzędnicza, daleko posunięta specjalizacja i podział funkcji ze względu na zakres posiadanych kompetencji, całkowita depersonalizacja relacji pomiędzy jednostkami, określone procedury awansu, rejestracja i udokumentowanie wszystkiego, co dzieje się w relacjach pomiędzy jednostkami (za: Sztompka, 2002, 127-128).

Nawiązując do propozycji modelu uniwersytetu jako organizacji biurokratycznej McNaya, można zauważyć, że we współczesnym uniwersytecie cele „rozpisane” są na systemy zintegrowanych zadań cząstkowych, które następnie są realizowane przez odpowiednio wykwalifikowanych specjalistów. Role są hierarchicznie wydzielone w zależności od posiadanych kompetencji i władzy (stąd też widoczny jest wyraźny podział na nauczycieli akademickich, studentów, administrację), dominują relacje formalno-bezosobowe oparte na unormowaniach prawnych (zauważyć należy fakt pogłębiania się tego typu relacji na skutek upowszechniania Internetu oraz systemu USOS), awans traktowany jako przejście na kolejny etap edukacji poprzez formalne procedury oceny jakości: egzaminy, kolokwia, stopnie, terminowość zaliczeń itp. Uniformizacja procedur pozbawia tożsamości zarówno studentów, jak i nauczycieli (Malewski, 1998).

3. Między tradycją a wyzwaniem przyszłości – pytanie o model uniwersytetu w Polsce

Polski uniwersytet stoi dziś przed koniecznością skonfrontowania swojego istnienia zarówno z własną przeszłością i tradycyjną misją, jak i z współczesnymi problemami oraz wyzwaniami przyszłości. Podobnie jak inne instytucje stara się on odnaleźć swoje miejsce w nowej rzeczywistości społecznej. Obecnie sprawia wrażenie organizacji, która stopniowo zatracą własną tożsamość, staje się czymś nieokreślonym, swoistą hybrydą pozostającą w stanie trwających przeobrażeń. Nawiązując do swoich średniowiecznych korzeni, tradycji, historii i symboli, do zmodernizowanego dziewiętnastowiecznego uniwersytetu liberalnego, ale także do elementów uniwersytetu centralnie sterowanego z okresu realnego socjalizmu, czy wreszcie do rozwiązań właściwych uniwersytetom amerykańskim, tworzy swoisty *collage* złożony z elementów charakterystycznych tak dla modelu tradycyjnego, jak i dla modelu rynkowego.

Głębokie przywiązanie do tradycji, która określiła cechy tożsamościowe uniwersytetu, zapewniając mu siłę, wysoki prestiż i uznanie społeczne, sprawiło, że także obecnie podejmuje się starania mające na celu jej respektowanie. Z drugiej jednak strony towarzyszą temu próby wychodzenia naprzeciw dokonującym się przemianom społeczno-kulturowym, cywilizacyjnym, ekonomicznym.

Aby dotrzymać kroku postępowi wiedzy i rosnącej konkurencji, uniwersytet musi dokonywać trudnych wyborów, często w sytuacji sprzecznych oczekiwań społecznych. Z jednej strony żąda się, aby nie zatracił on swojego elitarnego charakteru w sytuacji powszechnego umasowienia szkół wyższych oraz komercyjnego traktowania wiedzy, by dążył do rozwijania u studentów krytycznego myślenia, wrażliwości

moralnej, szeroko rozumianej kultury, z drugiej zaś stopniowo eliminuje się z programów studiów wiedzę ogólną na rzecz wiedzy wąskospecjalistycznej.

a. W stronę modelu tradycyjnego?

Toczące się w mediach oraz w literaturze naukowej dyskusje pozwalają wyodrębnić kilka modelowych propozycji uniwersytetu. Obok zarysowujących się propozycji uniwersytetu przedsiębiorczego i katolickiego, można założyć, że dominuje model nawiązujący do klasycznej idei tej instytucji. Nacisk kładzie się na wierność cechom konstytutywnym, które dotychczas decydowały o jego tożsamości i odróżniały uniwersytet od innych szkół wyższych. Cechy te ujmujemy z uwzględnieniem zmieniającej się rzeczywistości i kontekstu historycznego. W istniejącym wzorcu kładzie się nacisk na różne elementy, np.:

- realizację wartości obiektywnych, w tym szczególnie wartości prawdy;
- wspólnotowy charakter, z akcentem na dialogiczne relacje między uczonym-mistrzem a studentem;
- integralność wiedzy wraz z koniecznością doskonalenia warsztatu badawczego;
- przestrzeganie zasad moralnych i norm etycznych wśród członków społeczności akademickiej.

W. Stróżewski, wyjaśniając ideę *Universitar*, akcentuje trzy jej cechy: wspólnotę uczących się i nauczających, całościowość uprawianych w nim nauk i umiejętności oraz trójjedność wartości: prawdy, dobra i piękna, z których ta pierwsza jest wartością najwyższą. Zdaniem wspomnianego filozofa, najważniejszym powołaniem uniwersytetu jest zdobywać prawdę i przekazywać ją innym. Nie redukcjonizm, lecz integracja i współpraca między równorzędnymi traktowanymi naukami służy ich rozwojowi: „Różne dyscypliny mogą dzielić się swymi wynikami, a także „wypożyczać” i wypróbowywać nawzajem swe metody. W ten sposób otwierają się nowe, nieprzewidywane wcześniej horyzonty badawcze i pojawiają się wielostronne naświetlenia badanych problemów” (Stróżewski, 1993, 10).

Klasyczny model uniwersytetu bliski jest również J. Brzezińskiemu: „Powiem od razu, *mój* uniwersytet to uniwersytet Humboldta, Twardowskiego, Hessena, Czeżowskiego, Szaniawskiego, Kołakowskiego, Skargi, Stróżewskiego (...). Jest to także uniwersytet w którym harmonijnie rozwijane są wszystkie nauki – i te „prawdziwe”, „twarde” (matematyka, fizyka, biologia) i te „miękkie”, humanistyczne (filozofia, literaturoznawstwo, historia, itp.) (Brzeziński, 2008, 64). Ponadto traktuje on uniwersytet jako osobliwe miejsce spotkania mistrzów i studentów dokonujące się w celu konstruowania modeli rzeczywistości i metod jej naukowego poznania, przekazywania tej wiedzy kolejnym pokoleniom oraz wykorzystania jej dla doskonalenia praktyki społecznej. J. Brzeziński podkreśla konieczność uniwersyteckiego kształcenia teoretycznego: „W uniwersytecie szuka się odpowiedzi na pytania podstawowe, które niekoniecznie mogą mieć jakikolwiek związek z praktycznymi zastosowaniami. (...) Jedynie co powinno krępować „człowieka uniwersytetu”, to etyczność jego postępowania i wymóg zmierzania jak najprostszą drogą ku prawdzie” (Brzeziński, 1994, 41-42).

Niebezpieczeństwo wprowadzania w życie praktycystycznego modelu uniwersytetu dostrzega A. Przeclawska. Jej zdaniem, takie nastawienie może ograniczać nie tylko studentów, którym uniemożliwia rozwijanie postaw twórczych poprzez stawianie ważnych pytań i poszukiwanie na nie odpowiedzi, ale samych nauczycieli akademickich, którym odbiera szansę na zweryfikowanie ich własnego sposobu myślenia poprzez konfrontację ze świeżym i nieschematycznym ujęciem problemu przez studiującą młodzież (Przeclawska, 1998).

b. Znaczenie dialogicznych relacji – rola uczonego mistrza

We wspólnocie uniwersyteckiej szczególna rola przypada nauczycielowi-mistrzowi, który powinien stawać się autorytetem dla swojego ucznia (przy założeniu, że dla nich obu najważniejszym autorytetem pozostaje prawda). Wzajemna współpraca, rozwijająca intelektualnie i duchowo zarówno uczniów, jak i mistrzów-nauczycieli, ma mieć charakter partnerstwa „pionowego”, a następnie „poziomego”, polegającego na współdziałaniu równego z równym w rozwiązywaniu naukowych problemów (Stróżewski,

1993). Do dzielności przypisanych uczonemu, obok bezwzględnej uczciwości w poszukiwaniu prawdy i odwagi w jej głoszeniu, zalicza się: bezinteresowność, ustawiczne podnoszenie kwalifikacji, poświęcenie dla studentów, tolerancję i cierpliwość (Stróżewski, 1993). Bycie uczonym-mistrzem to posłannictwo i misja, dzielenie się zdobytą wiedzą wbrew dominującym modom i obowiązującym trendom.

Dla J. Bagrowicza mistrz jest autorytetem i przewodnikiem, „pedagogiem inicjacji w życie”, „terapeutą duchowym”, który współtowarzyszy młodym w trudnym okresie dorastania, rozwija ich intelektualnie i duchowo. Autor dodaje przy tym, że mistrz nie musi być doskonały, „ale powinien być otwarty na rozwój, świadomy swych ograniczeń, a więc pokorny, ale zdolny do refleksji nad sobą, gotowy do ciągłej przemiany” (Bagrowicz, 2008, 278).

I. Ziemiński porównuje uczonego-mistrza do maga, który wtajemnicza w zupełnie nowy świat, stwarza przestrzeń wolności dla autentycznej pracy twórczej. Ofiarując samego siebie, jest jednocześnie wymagający wobec uczniów, którym nie pozwala chodzić łatwymi ścieżkami. Mistrz nie ukrywa też, że potrzebuje uczniów, „by wnosili do jego warsztatu świeżość widzenia niezakłóconego schematami” (Ziemiński, 2009, 76).

Za koniecznością kontynuowania tradycji uniwersytetu jako wspólnoty uczących się i nauczających, opartej na dialogowym spotkaniu osób nakierowanym na obiektywne wartości opowiada się K. Olbrycht: „Koncepcja człowieka spełniającego się w sposób wolny, poprzez realizację wartości wyższych, przyjmuje wpływ mistrza na ucznia jako pomoc na pewnym etapie drogi, nie zaś jako niewolę. Istotą tej relacji jest rola mistrza dążącego do wyzwolenia ucznia i rola ucznia zgadzającego się na mocny wpływ mistrza w imię przyszłego wyzwolenia do własnej drogi i odpowiedzialności za wartości uznane za wspólne” (Olbrycht, 1998, 6).

Oprócz ważnych wskaźników tzw. wydajności uniwersytetu, w sensie jego wkładu do gospodarki narodowej, przygotowania wysoko wykwalifikowanej kadry pracowników i naukowców, proponuje się „humanizację” tej instytucji – ma być ona miejscem realizacji wartości, stałego dialogu osób go współtworzących. Podkreśla się, że edukacja uniwersytecka może prowadzić ku mądrości, pogłębionemu rozumieniu siebie i świata, stanowić wykładnię jakości życia uniwersyteckiego (Jankowska, b.r.w.).

Zakończenie

Trudna i skomplikowana rzeczywistość odciska piętno na współczesnym uniwersytecie. W toczących się sporach o jego kształt i zadania trudno o precyzyjne i jednoznaczne rozstrzygnięcia. Choć w dyskusjach postuluje się wierność wielkim ideałom uniwersytetu liberalnego, pielęgnuje się symbolikę uniwersytetu średniowiecznego, to nikt, kto zaangażowany jest w działalność tej instytucji, nie ma złudzeń, że musi on być także sprawnie działającą firmą.

Uniwersytet straciłby rację swojego istnienia, gdyby ograniczył się jedynie do rozwijania naukowych pasji, czystej ciekawości poznawczej, z pominięciem wiedzy i umiejętności technicznych, od których zależy postęp w świecie. Od początku istnienia celem, który przyświecał działalności uniwersytetu, było dzielenie się zdobytą wiedzą po to, aby służyć ludziom i podnosić jakość ich egzystencji.

Technicyzacja, informatyzacja różnych sfer życia, konsumpcjonizm, znaczący udział środków masowego przekazu w kształtowaniu osobowości młodych ludzi, zmiana ich postaw wobec nauki i samego procesu jej zdobywania naznaczonego trudem i wyrzeczeniami, chaos norm i wartości, obecność teorii podważających sens prawdy w nauce to tylko wybrane aspekty rzeczywistości, które w sposób nieunikniony przenikają mury uniwersytetów.

Wobec tych wszystkich kwestii postawiony zostaje uniwersytet poszukujący na nowo swojej tożsamości oraz rozwiązań, które byłyby adekwatne do XXI wieku. Zabiegającemu o wysoką pozycję społeczną i prestiż w świecie rosnącej konkurencji, tak na rynku pracy, jak i na rynku edukacyjnym, nasuwają się pytania: Czy sprostą on ciężarowi odpowiedzialności i oczekiwaniom różnych podmiotów życia społecznego? Czy będzie przypominał bardziej „świątynię wiedzy”, czy może „fabrykę technokratów”? Czy podstawowy trzon uniwersytetu XXI wieku tworzyć będą rozum, prawda i wolność? Czy uniwersytet powróci do idei wspólnoty nauczycieli i studentów, czy pozostawi wyznaczanie celów administratorom i politykom? Czy propozycje modelowe nie będą zbyt abstrakcyjne, wyidealizowane, odległe od realiów

życia? Czy fundamentalne zasady określające funkcjonowanie uniwersytetu uwzględnią zmienny i „migotliwy” charakter rzeczywistości oraz potrzeby współczesnej młodzieży? Czy losy uniwersytetu w najbliższej przyszłości potwierdzą, że jego słabość to wynik skumulowania się złożonych problemów, czy może raczej udowodnią stan jego permanentnego kryzysu?

Bibliografia

Bagrowicz, Jerzy; 2008, Uniwersytet – czy jest jeszcze wspólnotą nauczających i uczących się?, w: Zbigniew Kwieciński, Monika Jaworska-Witkowska (red.), Ku integralności edukacji i humanistyki, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 263-279.

Baszkiewicz, Jan; 1997, Młodość uniwersytetów, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Bauman, Teresa; 2001, Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych. Casus Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Bauman, Teresa; 2003, Zagrożona tożsamość uniwersytetu; w: Andrzej Ładyżyński, Jacek Raińczuk (red.), Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniami współczesności, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 53-68.

Bloom, Allan, David; 1997, Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów, przeł. Tomasz Bieroń, Poznań: Zys i S-ka.

Brzeziński, Jerzy; 2008, Co zrobić, aby zniszczyć uniwersytet?; w: Władysława Szulakiewicz (red.), Świat idei edukacyjnych. Zbiór studiów ofiarowanych Księdzu Profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi w 70. rocznicę urodzin, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, ss. 61-70.

Brzeziński, Jerzy; 1994, Rozważania o uniwersytecie; w: Jerzy Brzeziński, Lech Witkowski (red.) Edukacja wobec zmiany społecznej, Poznań-Toruń: Wydawnictwo Edytor, ss. 23-47.

Czerepaniak-Walczak, Maria; 2006, Uczenie się czy studiowanie? Niektóre aspekty Procesu Bolońskiego; w: Kazimierz Jaskot (red.), Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej, Szczecin: Oficyna IN PULS, ss. 414-421.

Gadamer, Hans-Georg; 2008, Idea uniwersytetu – wczoraj, dziś, jutro; w: Hans-Georg Gadamer, Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane, przeł. Paulina Sosnowska, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, ss. 240-257.

Gieysztor, Aleksander; 1998, System wartości w tradycji uniwersyteckiej; w: Helena Żytkowicz (red.), Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, ss. 9-11.

Giroux, Henry; 2008, Odzyskiwanie uniwersytetu jako demokratycznej sfery publicznej (by to, co pedagogiczne było bardziej polityczne); w: Zbigniew Kwieciński, Monika Jaworska-Witkowska (red.), Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga Jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 219-239.

le Goff, Jacques; 1994, Kultura średniowiecznej Europy, przeł. Hanna Szumańska-Grossowa, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen, Dom Księgarsko-Wydawniczy KLON.

Goćkowski Janusz, Woźniak Anna; 2003, Tożsamość i żywotność uniwersytetu. Problem charakteru tradycji życia akademickiego; w: Andrzej Ładyżyński, Jacek Raińczuk (red.), Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniami współczesności, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 121-148.

Hejwosz, Daria; 2010, Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Heller, Michał; 2009, Uwagi o etyce i metodyce pracy naukowej; w: Michał Heller, Jak być uczonym, Wybór i opracowanie Małgorzata Szczerbińska-Polak, Kraków: Wydawnictwo „Znak”, ss. 17-39.

Himmelfarb Gertrude; 2009, Uniwersytet chrześcijański – apel o kontrrewolucję, „Ethos”, nr 85-86, ss. 81-88.

Jankowska, Dorota; b.r.w., Dialog w akademii – tradycja a współczesność; w: Dorota Jankowska (red.), W akademickiej przestrzeni dialogu. Głos nauczycieli akademickich, Monograficzna seria wydawnicza: Biblioteka Pedagogiki Pracy, Radom, t. 150, ss. 43-53.

Jawłowska, Aldona; 1975, Drogi kontrkultury, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Kołąkowski, Leszek; 1994, Po co uniwersytet?, „Gazeta Wyborcza”, nr 61 (1445), ss. 10-11.

Kwieciński, Zbigniew; 2008, Dewiacyjne zmiany w środowisku akademickim. Patologie czy epidemie; w: Władysław Szulakiewicz (red.), Świat idei edukacyjnych. Zbiór studiów ofiarowanych Księdzu Profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi w 70. rocznicę urodzin, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 71-75.

MacIntyre, Alasdair; 2005, Katolickie uniwersytety. Niebezpieczeństwa, nadzieje, wybory, „Znak”, nr 606, ss. 18-41.

Malewski, Mieczysław; 1998, Ewolucja uniwersytetu – implikacje dla kształcenia, „Teraźniejszość-Człowiek- Edukacja”, nr 1 (01), ss. 17-29.

Malewski, Mieczysław; 2008, O akademickich „okrętach flagowych” i trójkątach Clarka; w: Bogusława Dorota Gołębiak (red.), Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, ss. 90-104.

Melosik, Zbyszek; 2009, Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Mezei, Balázs; 2009, Kryzys uniwersytetu. O roli katolickich instytucji kształcenia wyższego, „Ethos”, nr 85-86, ss. 29-51.

Moulin, Léo; 2002, Średniowieczni szkolarze i ich mistrzowie, przeł. Halina Lubicz-Tarkowska, Gdańsk: Marabut, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen.

Przeclawska, Anna; 1998, Uprawianie nauki istotą kształcenia uniwersyteckiego; w: Helena Żytkowicz (red.), Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, ss. 161-162.

Readings, Bill; 2002, Zmierzch uniwersytetu?, „Res Publica Nowa”, nr 11 (170), ss. 29-38.

Sławek, Tadeusz; 2002, Antygona w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, wydanie II poprawione.

Stróżewski, Władysław; 1993, W kręgu wartości, Kraków: Wydawnictwo „Znak”.

Stróżewski, Władysław; 1993, Wielość nauk i jedność wiedzy, „Acta Universitatis Iagellonicae”, nr 8 (167), ss. 10-12.

Sztompka, Piotr; 2002, Socjologia. Analiza społeczeństwa, Kraków: Wydawnictwo „Znak” .

Ziemiński, Ireneusz; 2009, Sumienie nauki. O roli mistrza w kształceniu uniwersyteckim. „Ethos” , nr 85-86, ss. 70-78.

Strony internetowe

Akademicki Kodeks Wartości przyjęty na posiedzeniu Senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego w dniu 25 czerwca 2003 roku, www.uj.edu.pl/universytet/wladze/kodeks.pdf [01.05.2010].

Olbrycht, Katarzyna; 1998, Współczesne pytania wokół relacji „mistrz-uczeń”, „Gazeta Uniwersytecka”, nr 2 (58); www.gazeta.us.edu.pl